DOCUMENT RESUME

ED 470 214 PS 030 806

AUTHOR	Golbeck, Susan L.
TITLE	Modelos de instruccion para la educacion en la ninez temprana (Instructional Models for Early Childhood Education). ERIC Digest.
INSTITUTION	ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Champaign, IL.
SPONS AGENCY	Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
REPORT NO	EDO-PS-02-12
PUB DATE	2002-10-00
NOTE	4p.; For English version, see ED 468 565.
CONTRACT	ED-99-CO-0020
AVAILABLE FROM	ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Children's Research Center, University of Illinois, 51 Gerty Dr., Champaign, IL 61820-7469. Tel: 800-583-4135 (Toll Free); Tel: 217-333-1386; Fax: 217-333-3767; e-mail: ericeece@uiuc.edu; Web site: http://ericeece.org. For full text: http://ericeece.org/ pubs/digests.html.
PUB TYPE	ERIC Publications (071) -- ERIC Digests in Full Text (073)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Classroom Environment; Educational Research; *Models; *Outcomes of Education; *Preschool Education; Student Centered Curriculum; *Teaching Methods
IDENTIFIERS	ERIC Digests

ABSTRACT

As teachers, researchers, and policy makers strive to ensure that all children enter school "ready to learn," no question is more pressing than: "What is the best approach for teaching young children?" This digest discusses the existing knowledge base on the differential effects of various approaches to early education. The digest first summarizes early empirical studies and longitudinal follow-up, showing that to the extend that there are any differences across prekindergarten programs at the beginning of elementary school, they tended to favor the more teacher-directed approaches; yet in the long term, children in the child-centered programs fared at least as well or better. This review also highlights the success of Montessori models studied. The digest then reviews more recent research linking specific instructional variables to developmentally appropriate instructional practices. This review also notes that motivational outcomes also vary as a function of preschool practices. Next, the digest calls for new instructional paradigms, noting that the simple dichotomy between child-centered and teacher-directed approaches is not adequate for characterizing the complexity of early childhood instructional practices, and further research combining direct instruction with high nurturance is needed. The digest concludes by asserting that new instructional approaches must include (1) the interplay among emotions, social understanding, and cognition within the child; (2) factors within the classroom such as socioemotional climate and the teacher-child relationship; and (3) the larger context of school, family, and community. (Contains 17 references.) (HTH)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 470 214

Modelos de instruccion para la educacion en la ninez temprana. ERIC Digest.

Susan L. Golbeck

ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

BEST COPY AVAILABLE

October 2002

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PS 030806

ERIC
Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education
University of Illinois • 51 Gerty Drive • Champaign, IL 61820-7469
(217) 333-1386 • (800) 583-4135 (voz/TTY) • ericeece@uiuc.edu • http://ericeece.org
ERIC DIGEST
octubre 2002 • EDO-PS-02-12

Modelos de instrucción para la educación en la niñez temprana

Susan L. Golbeck

¿Cuál es la mejor manera de enseñar a niños pequeños? Ninguna cuestión podría ser más urgente para maestros, investigadores y formadores de políticas que se empeñan en asegurar que todos los niños estén "listos para aprender." Sin embargo, por ahora, no existe ninguna respuesta definitiva. Este Digest discute los conocimientos existentes sobre los efectos diferenciados de varios planteamientos educativos en la niñez temprana. Actualmente, en este ámbito se espera con ansias los resultados del proyecto recién financiado, Preschool Curriculum Evaluation Research (Investigación y Evaluación de Currículos Preescolares), que utilizará pruebas al azar para examinar una variedad de planteamientos curriculares de programas preescolares.

Estudios empíricos tempranos y seguimiento longitudinal

Los estudios comenzaron a mediados de la década del 60 con el inicio de Head Start. Los programas bien implementados, de conceptos coherentes y fundados en teorías científicas contemporáneas se investigaron a fin de observar sus efectos en los niños tanto a corto como a largo plazo. Tres de los estudios son especialmente notables (véase Golbeck, 2001 para hallar más detalles sobre cada estudio).

Miller y Bizzell (1983a, 1983b) estudiaron (1) una guardería tradicional, también conocida como Bank Street; (2) un programa Montessori; (3) un planteamiento de instrucción directa llamado DISTAR; y (4) un programa llamado DARCEE, que combinaba objetivos específicos pre-académicos y de motivación. Los efectos de corto plazo de los programas eran compatibles con los objetivos. DISTAR y DARCEE produjeron los resultados más avanzados en las materias pre-académicas, mientras que los programas más "centrados en el niño" lograron que los niños mostraran más inventiva, curiosidad y participación social. No obstante, para el segundo grado, los niños varones del programa Montessori parecieron superar a los demás grupos en cuanto a la lectura y también mostraron un declive menos severo en el cociente intelectual. Esta ventaja se mantuvo durante los grados intermedios. A diferencia de los varones, las niñas parecieron pasarlo mejor en el programa pre-académico DARCEE.

Karnes y sus colegas (1983) estudiaron cinco planteamientos modelos, abarcando el tradicional, Montessori y la instrucción directa. Al fin del primer grado, los niños de los programas pre-académicos más estructurados habían logrado más éxito escolar. Pero en un estudio de seguimiento posterior, el grupo original de Montessori contenía el porcentaje más grande de graduados de la secundaria y el grupo tradicional distaba poco de igualarlo. Los demás programas demostraron tener tasas relativamente bajas. Según un indicador compuesto del éxito escolar, los varones del programa Montessori superaron a los varones de otros programas.

Los investigadores en High/Scope Foundation compararon su propio Cognitively Oriented Curriculum (Currículo con Orientación Cognitiva), la instrucción directa y un planteamiento tradicional, temático y centrado en el niño. Otra vez se observó una leve ventaja inicial de la instrucción directa, pero los datos de largo plazo recogidos en la adolescencia mostraron que los niños en programas High/Scope y tradicionales tenían niveles más altos de ajuste social (Schweinhart y Weikart, 1997). (Estos resultados deben considerarse con cautela debido a que quienes evaluaron el estudio también lo crearon.)

Estos estudios tienen limitaciones metodológicas pero considerados como conjunto presentan un patrón digno de más indagación. Las diferencias, si las había, entre programas pre-kindergarten al inicio de la escuela primaria solían favorecer a los planteamientos más centrados en el maestro. No obstante, a largo plazo, los niños en programas centrados en el niño lo pasaron al menos tan bien como los demás o mejor. En los tres estudios, los niños en programas de instrucción directa tenían aumentos pequeños en los cocientes intelectuales o notas de logro inmediatamente después de terminar el programa preescolar. Para los grados intermedios, estas ventajas habían disminuido y los varones en particular sufrían más dificultades que sus compañeros de al menos algunos de los programas centrados en el niño.

Es digno de más escrutinio el éxito de los modelos de Montessori investigados por Miller y sus colegas (1983a, 1983b) y también por Karnes et al. (1983). Aunque varían entre sí los modelos de Montessori, en estos estudios los varones hasta superaron a los niños de otros programas en los grados séptimo y octavo. Karnes reportó que los niños del programa Montessori mostraron los niveles más altos de éxito escolar, aunque no necesariamente tenían los cocientes intelectuales más altos. Tal vez el trabajo independiente y la persistencia—componentes del método Montessori—son elementos importantes del programa. Quizás haya similitudes entre las estrategias instructivas del programa DARCEE, el planteamiento Montessori y los planteamientos instructivos más recientes al estilo Vygotskiano. El/la maestro/a Montessori parece proveer de andamios desde una distancia. Mantiene apuntes extensos de sus observaciones de niños individuales, utilizando esta información para decidir cuándo introducir nuevos materiales en una lección de demostración. Apoya al niño mientras trabaja con materiales didácticos cuidadosamente estructurados en experiencias instructivas sucesivas.

Investigación reciente

Completan estos estudios longitudinales unos más recientes que entrelazan variables instructivas específicas en los programas preescolares y el kindergarten con las prácticas instructivas apropiadas para el desarrollo. Se han estudiado diversas variables dependientes, incluso el estrés infantil, el razonamiento interpersonal y la motivación para aprender. El estrés infantil es aumentado por las técnicas instructivas que enfatizan el adiestramiento, hojas de trabajo y lo pre-académico a la vez que minimizan la toma de decisiones y las opciones de los niños (Burts et al., 1990; Hyson y Molinaro, en Golbeck, 2001). Los efectos parecen ser más destacados entre los varones (Burts et al., 1992).

Los resultados de motivación también varían en función de las prácticas instructivas preescolares. Aunque los niños en programas preescolares que más se enfocaban en lo

académico alcanzaron mejores notas en exámenes de logro en comparación con los niños en programas preescolares más centrados en el niño, aquellos dieron tasaciones más bajas de sus propias capacidades, mostraron expectativas más bajas de éxito en tareas académicas, exhibieron más dependencia hacia los adultos, evidenciaron menos orgullo por sus logros y dijeron preocuparse más por la escuela. Un estudio subsiguiente replicó estos hallazgos en la etapa preescolar pero sugirió que estas relaciones se hacían más complejas en el kindergarten, dificultando que se separara el tipo de instrucción del contexto social del comportamiento de los maestros (Stipek et al., 1995, 1998; Stipek y Greene, en Golbeck, 2001).

Una llamada para nuevos paradigmas

Se puede hallar apoyo empírico para los planteos de educación preescolar centrados en el niño, sobre todo si se recalcan los objetivos de largo plazo y los factores social-emocionales relacionados con el éxito académico (por ej., la auto-regulación). La investigación sugiere que el juego o la "construcción de significado" activa del niño durante la clase tiene un papel importante, pero esto tiene que ocurrir dentro de un ambiente que le ofrece al maestro un papel instructivo evidente (Case, Griffin y Kelly, en Golbeck, 2001; véase también Dickinson, 2002). Como anotan Stipek et al. (1995; 1998), la simple dicotomía entre una clase dirigida por el maestro y una centrada en el niño no es adecuada para caracterizar la complejidad de las prácticas instructivas en la niñez temprana, y se necesita más investigación que combine la instrucción directa con mucho apoyo. Hay distintas variedades de planteamientos centrados en el niño y la investigación indica que no todos tienen la misma eficacia. Similarmente, hay variación entre los planteamientos centrados en el maestro. La discrepancia entre los resultados de corto y de largo plazo sugiere que hay beneficios, y riesgos, asociados con varios de los planteamientos investigados.

Una manera de buscar nuevos paradigmas instructivos es la de preguntar a los maestros cómo conceptualizan sus prácticas. Marcon (1999) interrogó a maestros acerca de sus creencias y prácticas. Ella descubrió que cuando tenían ideas claras y sus respuestas correspondían a una teoría única y coherente de aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños (o basada en un planteamiento didáctico del aprendizaje o en una orientación más tradicional respecto al desarrollo), los niños lo pasaban mejor que cuando sus maestros tenían planteamientos "eclécticos" o irregulares.

Conclusión

Es preciso que los practicantes, investigadores y formadores de políticas imaginen nuevos planteamientos instructivos que integren las prácticas de éxito probado con la nueva investigación sobre el aprendizaje infantil. Las prácticas apropiadas para el desarrollo tienen que ofrecer un papel evidente del maestro, una secuencia de conocimientos y habilidades que los niños han de aprender y oportunidades para la auto-regulación (Ginsburg et al., en Golbeck, 2001; Roskos y Neuman, 2002). Además, los nuevos planteamientos tienen que reconocer el sistema complejo del aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños. Es imperativo que se incluyan (1) las interrelaciones entre las emociones, el entendimiento social y la cognición dentro del niño (Hyson y Molinaro, en Golbeck, 2001; Pianta, 1999); (2) factores dentro de la clase como el ambiente socio-emocional y la relación entre el maestro y el niño; y (3) el contexto más amplio de la escuela, la familia y la comunidad (Rogoff et al., 2001).

[Traducción: Berkeley Hinrichs]

Para más información

Bredekamp, S., y Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. ED 403 023.

Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., Fleege, P. O., Mosley, J. y Thomasson, R. H. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 7*(2), 297-318. EJ 450 531.

Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R. y Kirk, L. (1990). A comparison of frequencies of stress behaviors observed in kindergarten children in classrooms with developmentally appropriate versus developmentally inappropriate instructional practices. *Early Childhood Research Quarterly, 5*(3), 407-423. EJ 421 825.

Dickinson, D. K. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher, 31*(1), 26-32. EJ 642 337.

Golbeck, S. L. (Ed.). (2001). *Psychological perspectives on early childhood education: Reframing dilemmas in research and practice.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Karnes, M. B., Schwedel, A. M. y Williams, M. B. (1983). A comparison of five approaches for educating young children from low-income homes. En *As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs* (pp. 133-170). Hillsdale, NJ: Erlbaum. ED 253 299.

Lazar, I., y Darlington, R. (1982). Lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 47*(2-3), 1-151. EJ 266 057.

Marcon, R. A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three-cohort study. *Developmental Psychology, 35*(2), 358-375. EJ 582 451.

Miller, L. B. (1979). Development of curriculum models in Head Start. En E. Zigler y J. Valentine (Eds.), *Project Head Start: A legacy of the War on Poverty* (pp. 195-200). New York: Free Press.

Miller, L. B., y Bizzell, R. P. (1983a). Long-term effects of four preschool programs: Sixth, seventh, and eighth grades. *Child Development, 54*(3), 727-741. EJ 284 356.

Miller, L. B., y Bizzell, R. P. (1983b). The Louisville experiment: A comparison of four programs. En *As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs* (pp. 171-200). Hillsdale, NJ: Erlbaum. ED 253 299.

Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* Washington, DC: American Psychological Association. ED 435 073.

Rogoff, B., Goodman Turkanis, C. y Bartlett, L. (Eds.). (2001). *Learning together: Children and adults in a school community.* New York: Oxford University Press.

Roskos, K., y Neuman, S. (2002). Environment and its influences for early literacy teaching and learning. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 281-294). New York: Guilford. ED 457 970.

Schweinhart, L. J., y Weikart, D. P. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(2), 117-143. EJ 554 350.

Stipek, D., Daniels, D., Galluzzo, D., Millburn, S. y Salmon, J. M. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*(1), 41-66.

Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D. y Millburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development, 66*(1), 209-223. EJ 501 879.

Las referencias identificadas por ED (documento de ERIC), EJ (periódico de ERIC) o por un número PS se citan en la base de datos ERIC. La mayoría de los documentos está disponible en las colecciones ERIC de microficha en más de 1,000 lugares alrededor del mundo (véase http://www.ed.gov/Programs/EROD/). También se puede pedirlas llamando a EDRS: 800-443-ERIC o en línea en http://www.edrs.com/Webstore/Express.cfm. Los artículos de periódicos están disponibles del periódico original, por medio de servicios de préstamos entre bibliotecas, o de servicios de reproducción de artículos como Ingenta (800-296-2221).

ERIC Digests son de dominio público y pueden ser reproducidos libremente.

Este proyecto ha sido patrocinado, por lo menos en parte, con fondos federales de la Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, bajo el contrato número ED-99-CO-0020. El contenido de esta publicación no refleja, necesariamente, las posturas ni las políticas del U.S. Department of Education ni la mención de nombres comerciales, productos comerciales u organizaciones que impliquen ser aprobadas por el gobierno de Estados Unidos.

BEST COPY AVAILABLE

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

	This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.
X	This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").